



**FACULDADE CALAFIORI**

AUTORAS: JÚNIA LARA NAVES  
MARIA LÚCIA LARA MARTINS

**A INTERAÇÃO CRECHE E FAMÍLIA EM PROL  
DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 3  
ANOS DE IDADE**

**São Sebastião do Paraíso – MG  
2013**

AUTORAS: JÚNIA LARA NAVES  
MARIA LÚCIA LARA MARTINS

# **A INTERAÇÃO CRECHE E FAMÍLIA EM PROL DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE**

Monografia apresentada à  
Faculdade Calafiori como parte  
dos requisitos para a obtenção do  
título de Licenciada em  
Pedagogia.

**Orientadora:** Professora Me.  
Valéria Cristina Gimenes Prado.

**São Sebastião do Paraíso – MG  
2013**

EU, JÚNIA, dedico este trabalho a toda a minha família:

Existem pessoas na nossa vida que nos marcam para sempre. Quer através da “ajuda” que nos dão no dia a dia, quer na “ajuda” que nos deram durante toda/ou parte da nossa existência. Esta “ajuda”, para mim, significa tudo aquilo que podemos desejar aos que nos rodeiam: amor, compreensão, carinho e muito apoio nas alturas mais difíceis. Quando podemos e devemos agradecer por todo aquilo que fizeram por nós, na altura certa se calhar por vezes quando damos por isso já é tarde e nada podemos fazer e ficamos sempre com a sensação de que algo ficou por fazer/dizer e que se devia e deve-se fazer sempre mais. Penso que nunca seja tarde para se mostrar a gratidão e, assim, dedico este meu humilde trabalho a eles.

EU, MARIA LÚCIA, dedico este trabalho ao meu marido Ricardo, companheiro de todas as horas e suporte familiar em minhas necessárias ausências. Aos meus filhos amados. Meus netos, feixes de luz que iluminam a minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

EU, JÚNIA, agradeço a Deus por ter me concedido o dom da vida.

EU, MARIA LÚCIA, agradeço primeiro a Deus, que me aproximou de todas as boas pessoas que hoje estão presentes na minha vida e por mais uma estrada finalizada.

A minha querida filha Júnia Lara, pelo apoio ontem, hoje e sempre.

Agradecer é sempre uma tarefa difícil e dotada de certa margem de coragem pelo risco das omissões. No entanto, não queremos dela nos furtar porque este trabalho contou com a colaboração de várias pessoas nas mais diversas instâncias. Portanto, NOSSO MUITO OBRIGADA a todos que estão presentes em nossa vida.

NÓS agradecemos, em especial, à ilustre orientadora Professora Me. Valéria Cristina Gimenes Prado, que nos concedeu plena atenção e apoio, que com sua incomum sabedoria, foi muito mais do que uma revisora, sua pessoa prestou imensa colaboração nesta monografia.

Às nossas amigas de turma, as quais não poderíamos esquecer, devido aos momentos agradáveis que vivemos juntos e pela união que se fez durante o tempo que estivemos caminhando para a finalização de mais uma jornada.

“A criança modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia.”

VYGOTSKY, 2005, p. 13.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>CAPÍTULO 1 Aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade</b> .....	10
1.1 Definindo o termo aprendizagem.....	10
1.2 O aprender de crianças de 0 a 3 anos de idade.....	14
<b>CAPÍTULO 2 A história das creches</b> .....	19
2.1 Origem da creche.....	19
2.2 A creche no Brasil.....	22
<b>CAPÍTULO 3 A interação creche e família em prol da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade</b> .....	28
3.1 Preliminares: creches e família.....	28
3.2 A importância da parceria entre creche e família.....	29
3.3 Creche e família igual a aprendizado.....	32
<b>CONCLUSÃO</b> .....	41
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	43

## RESUMO

A criança, em épocas remotas, não tinha direitos, amor pela família, era tratada como um adulto em miniatura. As instituições escolares eram para as crianças ricas, e as creches para as pobres, cujas mães trabalham e necessitavam ser assistidas, cuidadas. A família sempre foi o alicerce estrutural da humanidade. Ambas as instituições vieram por meio de períodos históricos evoluindo, cada uma a seu modo. A criança hoje possui seus direitos, também a creche não é apenas para crianças pobres, mas sim, independente de condição social, sendo gerida por legislação, ou seja, é um direito de crianças de 0 a 3 anos de idade; e a família já não é apenas estruturada como pai, mãe e filhos, mas continua sendo o alicerce estrutural da humanidade. Assim, essas duas instituições presentes no dia a dia da criança pequena devem “caminhar” em prol da mesma. Pensando assim, faz-se jus ao tema em estudo, o qual possui como objetivo geral verificar como deve ser realizada a interação creche e família em prol da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade. Concluiu-se que esse processo é extremamente benéfico pelos seguintes motivos: aproxima os dois mundos, o da família e o da Instituição, favorecendo aprendizagens mútuas, nas quais cada pessoa pode trazer uma experiência, um saber, uma maneira de fazer diferente e enriquecedora, produzindo a aprendizagem na criança pequena. O trabalho foi desenvolvido por meio de estudo de referencial teórico.

**Palavras-chave:** Família; Creches; Crianças de 0 a 3 anos de idade; a aprendizagem.

## ABSTRACT

The child, in ancient times, had no rights, love of family, was treated as a miniature adult. Educational institutions were for rich kids, and nurseries for the poor, whose mothers work and needed to be assisted, cared. The family has always been the structural foundation of humanity. Both institutions came through evolving historical periods, each in its own way. The child now has their rights, also the nursery is not just for poor children, but, regardless of social status, being managed by legislation, ie, it is a right of children 0-3 years of age, and the family has not is structured just like a father, mother and children, but still the structural foundation of humanity. Thus, these two institutions in the daily life of the child must "move" towards the same. Thinking thus, it is entitled to the topic under study, which has as general objective should be performed to see how the interaction childcare and family for the sake of learning of children 0-3 years old. It was concluded that this process is extremely beneficial for the following reasons: approaching the two worlds, the family and the institution, encouraging mutual learning, in which each person can bring an experience, a knowing, a way to make different and enriching producing learning in young children. The work was developed through theoretical study.

**Word-keys:** Family; Creches; Children 0-3 years of age; learning.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tende a analisar uma questão de demasiada importância, para que se tenha uma educação de qualidade: a importância da interação família e creche em prol da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Antes, porém, será revelado o que é o termo aprender do ponto de vista da Teoria de Vygotsky, da Teoria Construtivista e como pode ser visto na atualidade, além disso, como é o aprender das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Já o capítulo 2 mostrará como a creche se originou, sua evolução de acordo com os períodos históricos e com a própria evolução do direito da criança; como essa instituição chegou ao Brasil e como é hoje, juntamente com sua legislação e a valorização para o aprendizado das crianças.

E, por fim, no último capítulo, será destacado que as instituições família e creche quando interagidas de forma positiva e cada uma com suas regras e posições têm uma grande importância em busca da educação de qualidade, em busca de um aprendizado prazeroso para as crianças menores.

A pesquisa se justifica por se tratar de um tema de imenso interesse a quaisquer leitores, sejam pais ou educadores, que lutam pela extinção da má qualidade do trabalho pedagógico, devido à falta de interação da família/escola, uma das maiores causas do fracasso escolar.

Assim, a pesquisa terá como objetivo geral verificar como deve ser realizada a interação creche e família em prol da aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade. E como objetivos específicos:

- Destacar a aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos de idade;
- Mostrar a história das creches;
- Analisar a importância da parceria entre creche e família.

A motivação é um fator que faz a criança querer aprender levando-a a ter sucesso na aquisição do conhecimento.

Utilizando a teoria e a prática, a observação e a análise, busca-se a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos e esse processo só pode ocorrer com a interação escola e família.

Portanto, destaca-se o problema a ser averiguado na pesquisa: os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida, família e creche, podem compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico da criança pequena a título de aprendizagem?

Será utilizado como recurso metodológico um levantamento bibliográfico, em que serão consultados livros, revistas e artigos que tratam do assunto; será feita uma pré-seleção de textos que poderão fundamentar o objetivo do trabalho. Levantamento este baseado em autores renovados na área da Educação.

Portanto, o trabalho apresentará informações importantes aos pais e educadores, principalmente de creche, com o intuito de mobilizar ideias e recursos para conseguir uma formação básica e profissional sólida e adaptada às necessidades específicas e mutáveis; orientar os alunos na transição da escola para a vida ativa; buscar fórmulas imaginativas e inovadoras para uma aprendizagem prazerosa e significativa.

# 1 APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

## 1.1 DEFININDO O TERMO APRENDIZAGEM

O tempo de cada criança construir seu aprendizado é único, sendo impossível prever com exatidão o que acontecerá e como acontecerá essa trajetória.

O conhecimento adquirido não é puramente um registro, nem cópia, mas resultado de uma organização em graus diversos dos esquemas de que o sujeito possui. Em termos piagetianos:

(...) toda acomodação e toda diferenciação dos esquemas, resultantes por definição, consistem em reações de compensação respondendo às perturbações que tornam necessária a variação dos esquemas iniciais (PIAGET, GRÉCO *apud* WEISZ, 2000, p. 51).

Dessa forma, o mundo onde as crianças vivem é embasado num conjunto de fenômenos sociais, naturais e morais diante do qual se mostram com capacidade de quererem saber mais e mais a cada dia. Assim, desde muito pequenas, pela vivência e experiência com o meio natural e social no qual se situam, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo indagações e questionando sobre tudo que as rodeiam.

O termo aprendizagem se refere a uma aquisição proporcionada pela experiência, mas se desenvolvendo no tempo, ou seja, mediata e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea.

A aprendizagem só é eficaz na medida em que proceda a uma estruturação e essa estruturação não seja produzida pela simples acumulação passiva de constatações empíricas, mas se faça a partir de intuições concretas, que têm por efeito coordenar, tornando-as mais móveis. O sucesso de algumas aprendizagens marca a filiação genética contínua entre as constatações intuitivas e as estruturas operatórias, ou seja, construção progressiva na qual a atividade do sujeito desempenha papel primordial.

Há bastante tempo tem havido estudos para uma explicação satisfatória de como os humanos aprendem. O estudo científico sobre a aprendizagem era realizado somente por profissionais da área da psicologia. Esses profissionais conceituavam a

aprendizagem como “uma mudança relativamente persistente, no comportamento potencial de um indivíduo, devido à experiência” (FONTANA, 2001, p. 166).

Segundo Goulart (2001, p. 78), aprendizagem não é:

- Uma tendência inata de resposta: reflexo, instinto ou tropismo. Apenas disso, aprendizagem pode estar associada a estas tendências: há caso sem que aprender é condicionar reflexos, e há situações em que não se pode dissociar aprendizagem e instinto; é o caso do fenômeno da impressão, que se apresenta quando gansos, 16 horas após seu nascimento, identificam uma pessoa ou um retalho ou ainda um modelo mecânico como a figura materna e seguem-no, num procedimento instintivo.

Assim, a aprendizagem somente se concretiza a partir da reunião de determinadas condições para a maturação neurológica. Assim, para que a criança aprenda é absolutamente necessário que possua condições favoráveis para o seu desenvolvimento, mas nem todas as crianças aprendem do mesmo modo.

As diferenças individuais que existem em cada criança levam algumas a serem mais lentas na aprendizagem, enquanto outras aprendem mais rápido.

Aprendizagem é, portanto, um processo pessoal, de cada indivíduo, isto é, tem fundo genético e depende de vários fatores.

Drouet (1995, p. 9) revela que

(...) existem pelo menos sete fatores fundamentais para que a aprendizagem se efetive, seja qual for a teoria de aprendizagem considerada. Os sete fatores são a saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção, memória.

A criança deve apresentar bom estado físico geral para que seja capaz de aprender. Alguns problemas na área física podem prejudicar a aprendizagem, como: febre, dores de cabeça, deficiência de visão e de audição, disritmias, as chamadas ausências.

A motivação é o fator que faz com que a criança queira aprender, levando-a a ter sucesso na construção do conhecimento. As motivações que levam a criança a aprender são de níveis de desenvolvimento humano biológico, psicológico e social.

A aprendizagem, através da educação, depende do processo social da comunicação e, como tal, compõe-se dos seguintes elementos:

- Comunicador ou emissor — o transmissor de informação ou agente do conhecimento pode ser tanto o professor como também as máquinas que ensinam. Deve estar bastante motivado e é necessário que conheça plenamente a mensagem que será transmitida;
- Mensagem — o conteúdo educativo são os conhecimentos e as informações transmitidas aos alunos, precisando estar de acordo com o nível de compreensão destes. Tem que ser clara e precisa, não podendo conter ambiguidades;
- Receptor da mensagem — o aluno, que deve ser ativo e crítico em relação aos conteúdos que lhe estão transmitindo;
- Meio ambiente — o meio escolar, familiar e social, em que se processa a aprendizagem. Precisa ser incentivador e propício ao desenvolvimento do processo educativo (GONÇALVES, 2005, p. 11).

Assim, esses quatro elementos são a base para a aprendizagem. Caso ocorra alguma falha em qualquer um deles, a comunicação não se estabelecerá de modo eficaz, e esse obstáculo poderá causar problemas ao processo de aprendizagem. Entrará em cena a “dificuldade de aprendizagem”.

Em suma, a aprendizagem é um processo cumulativo, ou seja, cada etapa integra-se ao repertório de conhecimento e de experiências que o indivíduo já possui, constituindo sua bagagem cultural.

Na concepção construtivista, aprender significa elaborar, organizar e estruturar conhecimentos. Assim, para que a aprendizagem se efetive, é necessário que novos conhecimentos estejam relacionados com os já conhecidos, isto é, que sejam significativos para a pessoa.

Baseando-se na Teoria de Vygotsky, a capacidade de aprender de uma criança é resultante das diferenças qualitativas presentes no seu ambiente social, ou seja, depende do modo como ela se relaciona com os indivíduos em seus ambientes. Portanto, é absolutamente necessário que o educador conheça o nível de desenvolvimento da criança, a fim de planejar o ensino para que ela tenha avanços nas etapas intelectuais.

Vygotsky (*apud* Vygotsky *et. al*, 2001) enfatiza, também, que a escola é importantíssima no desenvolvimento da criança, e o professor é o intermediário da aprendizagem, o responsável pela ação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, que realiza as tarefas com a ajuda de um mediador.

A interação com a criança em diversas situações é uma das estratégias primordiais para a criança aprender.

Segundo Rosseti-Ferreira (1998, p. 78), “cabe ao professor de instituições infantis propiciar situações de conversa, de brincadeira, ou de aprendizagem orientada,

que garantam a troca entre as crianças”. Isso permitirá que elas ajam, pensem e sintam-se em um ambiente acolhedor, propiciando-lhes, assim, confiança e autoestima.

Isso não quer dizer que nunca devam existir competições e desacordos nas interações sociais, mas se supõe previamente que o professor dê elementos afetuosos e de linguagem para que as crianças aprendam a se relacionar, buscando as soluções mais ajustadas para as situações as quais enfrentam diariamente.

É importante ressaltar comentar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, sendo as desordens e os ajustes de sentimento, de ideias e de resoluções elementos fundamentais.

As capacidades de interação são também desenvolvidas quando as crianças estão sozinhas, quando constroem suas descobertas e sentimentos e compõem um sentido de propriedade para suas ações e pensamentos divididos com outras crianças e com adultos, o que vai reforçar novas interações.

Mesmo entre as crianças bem pequenas, como as de 3 (três) anos que frequentam creches, o professor deve utilizar medidas para auxiliar as trocas de vivência e aprendizado entre as crianças e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes um espaço próprio, individual. Em algumas situações, é aconselhável que ocorra interação entre crianças de níveis diferentes; em outras, deve assegurar uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento idênticos.

As crianças são sujeitos intelectualmente ativos, ou seja, pensam, comparam, refletem, categorizam, analisam, excluem, ordenam, assimilam, procuram compreender o mundo que os rodeia e aprendem praticamente, por meio de suas ações sobre os objetos do mundo, que se convertem em objetos do seu conhecimento.

Novamente Weisz (2000, p.18) destaca que

(...) os dois primeiros princípios dão forma didática à visão do aprendiz com o sujeito que constrói seu próprio conhecimento e demandam das atividades propostas aos alunos a condição de situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para o aluno.

O progresso e o sucesso no conhecimento é conseguido através da resolução de situações-problema, da superação de desafios. Dessa forma, diante do conteúdo não completamente reconhecível, a criança é levada a uma modificação de seus esquemas interpretativos, pois aqueles de que dispõe no momento não são favoráveis para resolver algo que se apresenta como um desafio. Essas modificações exigem esforços, não ocorrem facilmente, por isso enfrenta-se o que se coloca como um

problema quando se sente de fato necessidade, quando se atribui sentido à tarefa, a ponto de enfrentar os conflitos ocorridos pela insuficiência do conhecimento disponível naquele momento.

## **1.2 O APRENDER DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE**

A fase do zero a três anos é composta por inúmeras transformações rápidas e diárias. A questão é que observar um bebê hoje e observá-lo após alguns dias é algo surpreendente tamanha mudança, principalmente no quesito aprendizagem.

As primeiras aprendizagens do bebê dependem exclusivamente das relações de afeto e aconchego que possui com os adultos, mais necessariamente com a mãe (SANTOS, 2009). Nessa relação tão linda encontra-se o primeiro ponto de aprendizagem da criança: o afago da mãe, o seu carinho e atenção tornam-se base de uma aprendizagem sólida e feliz.

O bebê realiza suas primeiras brincadeiras e com elas começa a descobrir e conhecer o seu próprio corpo.

Para Parente (2006, p. 22):

Brincar envolve uma atitude positiva diante da vida. Por meio do brincar, pode-se fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, pois brincar é fazer. O brincar é uma experiência que envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. É como a vida, tem começo, meio e fim.

A criança pequena necessita manusear, sentir os objetos, assim terá que ter contato com objetos não perigosos, sendo que o adulto deve ensiná-la a retirá-los de onde estavam e guardá-los de um modo divertido.

Portugal (2009, p. 1) também explica que

(...) o brincar envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. O brincar (...) permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que mobilizam cognitiva, afetiva e socialmente; em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração ativa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade;

permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar.

Dessa forma, a aprendizagem da criança pequena vai ampliando a cada dia e favorecendo experiências significativas com outras crianças ou com adultos, principalmente quando ela:

Desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música ou brinca, ela envolve-se ativamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida. Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo.

Entretanto, até os três ou quatro meses de idade, a criança é uma espécie de “cego mental” e não percebe o mundo exterior sob qualquer forma distinta. Katz (1970), baseado em uma série de experimentos, foi observando que a criança de três a seis meses pode ainda ignorar completamente as formas e ter preferência acentuada pelas cores, mas, à medida que o tempo passa, a criança começa a perceber vultos e formas, e esta capacidade torna-se uma das mais importantes condições pelo organismo.

O tempo, o espaço e o ambiente oferecido à criança pequena para que ela se movimente e vivencie o ambiente a fim de fazer tentativas de erros e acertos é primordial para que ela adquira novas aquisições, ou seja, para que aprenda. Como revela Avô (2003, p. 63),

(...) uma criança que ainda não fala, mas que se interessa pelo ambiente e o explora avidamente, que vê e ouve, que é capaz de se fazer entender por gestos e atitudes, balbuciando sons num discurso com entoação e ritmo, necessariamente aprenderá a falar mais cedo ou mais tarde.

De acordo com Luria (1990), o caminho percorrido pela percepção infantil vai da percepção caótica, difusa para uma relação simples, totalizante com as formas, para uma complexa acomodação a elas, acomodação que se faz por mediação, combinando traços totalizantes com relativa facilidade de discriminação dos elementos individuais.

Lopes (1994) afirma que a criança, quando nasce, já é membro de um grupo social, pois suas necessidades básicas estão inevitavelmente ligadas aos demais. Esse grupo social é chamado de agentes sociais, que são encarregados de satisfazer as

necessidades da criança e incorporá-la ao grupo social através da transmissão cultural que envolve valores, normas, costumes atribuições de papéis, ensino da linguagem, habilidades e conteúdo escolares. Assim, desde os primeiros meses de vida, a criança manifesta sinais de comunicação com o ambiente em que vive, seja no olhar que segue os movimentos da mãe, seja na mãozinha que puxa o cabelo da professora da creche, seja no sorriso que dá para o irmãozinho.

Entre esses agentes sociais estão determinadas pessoas, como a mãe, o pai, os irmãos, os colegas e professores; algumas instituições, como a família e escola; os meios de comunicações sociais, especialmente a televisão e outros instrumentos, como livros, brinquedos. Todos eles têm importância decisiva no processo de socialização da criança.

Portanto, em família, principalmente tendo o apoio da mãe, a criança vai aprendendo a intimidade, a autonomia, a identidade, vai vivenciando a liberdade para ampliar espaços e para se expressar de forma livre, vai desfrutando de oportunidades de ser afagada e de ser ouvida que são ações primordiais ao processo de aprendizagem.

A criança, na sua primeira infância, aprende baseada em participação em atividades da sua comunidade, em contatos de envolvimento mútuo com familiares ou amigos próximos. Avô (2003, p. 71) confirma esses dizeres ao relatar que “a criança aprende mais depressa se puder observar e imitar os seus pais e irmãos”.

Alguns anos depois, com o desenvolvimento das habilidades de contagem e escrita, envolve-se uma série de estágios, nos quais uma técnica pode ser descartada em favor da outra, tendo, assim, um desenvolvimento cultural desigual.

Como já dizia Vygotsky *et. al*, (2001), psicologicamente a criança não é um adulto em miniatura, ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta.

Então, quando uma criança entra na creche, ela não é um sujeito que pode ser facilmente modelado pela forma com que o professor prefere, pois ela já possui características primitivas para lidar com tarefas culturais e desenvolvê-las através da interação social.

De acordo com Vygotsky *et. al*, (2001), os adultos devem ajudar a dirigir e organizar a aprendizagem da criança até que ela possa aprender e internalizar o aprendido.

A fase pré-linguística dura até que o pensamento e a fala se associem pela primeira vez, que é aproximadamente aos dois anos de idade. Nesse momento a criança obtém um comportamento diferente do que possuía, ela dá início à percepção de cada objeto à sua volta e verifica que cada um tem um nome próprio, características diversificadas e apresenta de forma racional seus pensamentos. La Taille (2002, p. 27) comenta que “a utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização”.

Nesse instante fundamental, em que a fala inicia seu auxílio ao intelecto e aos pensamentos quando estes começam a ser verbalizados, há duas transformações distintas: “a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos” (VYGOTSKY, 2005, p. 53). Antes as crianças somente imitavam sons, agora estes possuem significados, além do que elas argumentam sobre novas palavras e começam a esclarecer o mundo a sua volta.

A linguagem adquirida pela criança lhe trará comunicação com quem quer que seja, sendo que a união do pensamento verbal com a linguagem racional ocorre pela necessidade do ser humano de se comunicar com um determinado grupo social, que facilitará a aprendizagem cada vez mais.

O raciocínio da criança, especialmente aos três de idade, é seguido por suas próprias vontades, manias, caprichos e desejos. Suas percepções, explicações e o seu temperamento, em geral, são focados apenas no seu “eu”. Dessa forma, a criança é extremamente egocêntrica. Nessa fase, uma criança pode pedir a um adulto que procure seu carrinho, sem especificar qual, pois tem a ideia de que o adulto saiba de qual carrinho ela está falando. Suas resoluções são sempre independentes, e a criança tende a pensar que cada um de seus sentimentos, motivos ou explicações é, também, o das outras pessoas.

Este processo de acumulação de conhecimento não é estático. Em cada nova aprendizagem a criança reorganiza suas ideias, estabelecendo relações entre as anteriores e as novas, colocando seus sentimentos nesse julgamento (“Isto é certo”, “aquilo é errado” etc.). Trata-se, portanto, de um processo integrativo, dinâmico.

O ideal é que os adultos, como pai, mãe e professores, tenham bom senso ao estimularem a criança no seu processo de aprendizagem da linguagem (fala), da escrita, da audição. Rosemberg (2004, p. 56) revela que

(...), por exemplo, um menino de um ano pode colocar uma peça em cima da outra e fazer uma torre somente se a pessoa mais capaz do que ela acompanhar sua mão. Ou, então, uma menina de dois anos poderá contar os dois pedaços de carne que tem para comer, se a pessoa mais capaz ajudar-lhe contando com ela. Ou, ainda, um menino de três anos poderá pôr a mesa, na escola, se sua professora disser como deve proceder.

Esse tipo de interação permite que a criança aprenda e avance em suas capacidades. A criança, desde que nasce, já deve interagir com as pessoas mais velhas para que o processo de aprendizagem seja contínuo.

Dessa forma, à medida que a criança vai adquirindo mais competência, deve-se diminuir a ajuda e aumentar as exigências, para avançar, desde uma prática muito orientada, até ajuda mais indireta para ela conseguir uma prática autônoma.

Sintetizando, vê-se que uma relação positiva, construída entre as pessoas adultas e as crianças de 0 a 3 anos de idade, é um dos elementos imprescindíveis e estimuladores das capacidades das crianças para a obtenção de novas aprendizagens. A observação, a repetição, a imitação e a experimentação fazem com que a criança pequena se coloque diante de si própria e diante dos outros. E são situações globais que permitem na prática aprender estratégias diferentes para incrementar a aprendizagem e progredir no caminho para chegar a tornar-se um adulto com capacidade, autocrítico e determinado.

No processo de auxílio à criança pequena, os educadores e os pais agem de um modo ou outro, segundo compreendem implicitamente que seja sua função no processo de estimulação de seu aluno/filho para melhorar suas capacidades e, conseqüentemente, haver aprendizagem. Nessa atuação conjunta, pais e educadores auxiliam a criança pequena em seu avanço pessoal. É exatamente esse ponto que o trabalho focará no capítulo 3. Antes, porém será mostrado como surgiram as creches e como estão atualmente essas instituições responsáveis pelas crianças de 0 a 3 anos de idade.

## **2 A HISTÓRIA DAS CRECHES**

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituíram e assim definiram que as creches são para crianças de 0 a 3 anos de idade, e as pré-escolas são para crianças de 4 a 6 anos de idade. Anteriormente a essa menção, “o termo creche era vinculado a um serviço oferecido à população de baixa renda e a pré-escola era voltada para crianças maiores” (GONÇALVES, 2013). A primeira instituição funcionava integralmente, e a segunda funcionava de forma semelhante ao da escola, ou seja, em meio período. A creche era mantida por órgãos de caráter médico/assistencial; já a pré-escola a órgãos ligados ao sistema educacional. Atualmente, essa divisão não é mais admitida, deve ser realizada somente pela faixa etária.

### **2.1 ORIGEM DA CRECHE**

Antes do surgimento das creches havia a chamada “roda”, que se situava do lado de fora de conventos, feita por um cilindro oco de madeira, na qual havia uma abertura por onde era colocada a criança enjeitada. Esse cenário causava certo desconforto pelas péssimas condições, e, portanto surgiram as creches.

A palavra creche, de origem francesa, possui como significado manjedoura e foi empregada para nomear a primeira instituição originada há mais de duzentos anos por Padre Oberlin “na França, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época” (ABRAMOWICZ, 2001, p.9).

Kishimoto (1999, p. 12) explica de forma mais detalhada o porquê do surgimento das creches:

As péssimas condições desses estabelecimentos motivam o aparecimento de algumas experiências como a do Pe. Frédéric Óberlin, na França. Esse religioso, (...) para atender crianças de sete a oito anos funda uma escola primária em 1769. Mas ao verificar a situação das crianças menores que ficam abandonadas em virtude da ausência da mãe, requisitada no trabalho do campo, Óberlin cria, com o auxílio de Sara Benzet, exímia na arte de tricotar, uma escola para as crianças menores de sete anos. A partir daí surge a primeira instituição francesa que pleiteia, além da função social de proteger as crianças, a seleção de educadoras meigas e delicadas para desenvolver atividades educativas, com o uso de estampas de histórias sagradas e História Natural, trabalhos manuais, Ciências e Geografia, canto e desenho. Conhecida como “escola para tricotar”, a instituição de Óberlin,

divulgada em 1794, pela Convenção Nacional de França, chama a atenção do público, propiciando a criação de novos estabelecimentos.

Naquela época, como aponta Ariés (1981), a sociedade medieval não valorizava a infância, tal como hoje. Esse fato pode ser comprovado quando se observam pinturas de quadros onde crianças aparecem vestidas com trajes de adultos, como se fosse um adulto em miniatura.

Cruz (2000, p. 45) confirma tais dizeres: “assim que deixava o cueiro, ela se vestia como os outros homens e mulheres, nada nos trajes medievais a separava do adulto, embora a roupa mostrasse a hierarquia social.”

Estudos realizados por pesquisadores averiguaram que adultos e crianças se misturavam diante dos mesmos jogos, brincadeiras e nos mesmos ambientes. Acreditava-se que a criança era alheia à sexualidade, portanto, os gestos e alusões feitas pelos adultos não tinham consequência sobre ela. A estrutura da escola era indiferente às idades. Eram agrupadas nas escolas crianças, jovens e adultos.

A criança era cuidada de forma dispersa e difusa pela comunidade em geral, sendo pouco estreitos os vínculos afetivos maternos e paternos. As relações entre pais e filhos não se caracterizavam pela intimidade ou por intensidade emocional (ROSEMBERG, 2004). Apenas aquela criança que trabalhava e produzia possuía valor social.

A partir dos séculos XV e XVI, a aprendizagem passou a ser transmitida de uma geração a outra de forma direta, e as crianças de 7 a 9 anos, de qualquer classe social, eram enviadas para casas alheias a fim de serem educadas. Nessas casas, elas aprendiam e desempenhavam todos os afazeres domésticos.

Somente no século XVII é que se atribuiu à criança uma particularidade, começando a dar importância a sua alma e à sua personalidade, uma consequência direta da cristianização dos costumes denominados por Áries (1981) de “papuricação”. Sob a influência dos eclesiásticos, as crianças passaram a ser consideradas “anjos”, testemunhas da inocência batismal. Essa nova visão traz a necessidade de dar proteção especial às crianças, com o objetivo de protegê-las do mundo “perverso” dos adultos, e isso se daria através da educação moral.

“Com essa grande reforma “moral e religiosa”, a infância passou a ser concebida como período de inocência, fragilidade e debilidade. A criança deveria ser preservada de toda “sujeira da vida”, começando a surgir o “sentimento de infância”.

A escola também sofre transformações e torna-se uma instituição complexa cuja função, além do ensino, eram a vigilância e o enquadramento da juventude, separando o mundo da criança do mundo do adulto.

Até este período, para muitas mulheres pobres, o filho era um estorvo, uma vez que eram obrigadas a trabalhar para se sustentar. Por isso, continuavam a entregar seus filhos para amas e, na maioria das vezes, não voltavam para pegá-los. Assim, quando essas crianças não morriam, eram abandonadas em asilos.

Nesse período, o Estado passou a interferir com maior intensidade e frequência no espaço social, antes entregue à comunidade.

Após a Revolução Industrial, houve um grande avanço em todo o mundo através de tecnologia, fábricas, indústrias, além de uma pequena preocupação com a infância, devido às mulheres terem que trabalhar para manterem seus lares que se encontravam desprovidos da assistência dos homens que partiram para a guerra; e terem que deixar os filhos com as *'gardeuses'*, as criadeiras, como eram chamadas na França.

As *'gardeuses'* não possuíam atividade pedagógica, mas sim de cuidadoras, e de favor as famílias, tendo como papel principal guardar e proteger a criança e atender nas suas necessidades básicas.

Mas, esse carinho de “cuidar” das crianças se enquadrava somente àquelas crianças, cujas mães trabalhavam, pois, as crianças que precisavam trabalhar, eram humilhadas, exploradas em fábricas de tecidos, carvoeiros e não tinham a infância protegida.

Como se viu até o momento, “foram necessários muitos séculos para que a humanidade chegasse à conclusão de que a criança é um ser em desenvolvimento e, em muitos aspectos, diferentes do adulto” (OLIVEIRA, 2003, p. 113). Assim, essa revelação trouxe ricas inovações a Pedagogia Infantil:

- No final do século XVIII, na França, surgiu a escola maternal para crianças maiores de três anos de idade, que trabalhava o desenvolvimento da criança.

- Em 1840, na Alemanha, Froebel criou o jardim de infância, instituição gratuita e de caráter assistencial criado para as crianças ricas e pobres, a qual trabalhava a estrutura familiar e os cuidados com a infância.

Mas, apenas no século passado, diante de discursos legais e pedagógicos, que a criança foi descoberta como sujeito de direitos, e sua infância foi respeitada por meio de Leis e Decretos.

## 2.2 A CRECHE NO BRASIL

No Brasil, o surgimento das creches foi bem diferente do restante do mundo. Enquanto, como se viu no item anterior, nos outros Países a creche servia para as mulheres terem condições de trabalhar nas indústrias, no Brasil até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em Instituições como creches praticamente não existia, como enfatiza Oliveira (2005):

No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas 'rodas de expostos' existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2005, p. 91)

Essa situação modificou-se depois da segunda metade do século XIX com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República.

Esses dois fatores, somados às taxas de mortalidade infantil da época, motivaram a busca de novas soluções. Diante desse quadro, surge uma solução vista como paliativa: "a criação de creches, asilos e internatos, vistos nessa época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres" (OLIVEIRA, 2005, p. 92).

Assim, o surgimento das creches no Brasil ocorreu, com forte perfil assistencialista, no final do século XIX, voltadas para atender às crianças de baixa renda. Tais instituições não se preocupavam com a questão pedagógica e educacional, voltaram-se unicamente para cuidá-la (BRASIL, 1998).

Diante desse contexto é essencial destacar a fundação dos dois primeiros jardins-de-infância, um no Rio de Janeiro em 1875 e outro em São Paulo em 1877, sendo que eram entidades privadas, destinadas às crianças dos extratos sociais mais elevados, na faixa etária de três a seis anos de idade, com o desenvolvimento de uma programação inspirada em Froebel.

Em 1896, vinte e seis anos depois da criação do primeiro jardim de infância privado, é criado o primeiro jardim de infância público em São Paulo, pertencente à Escola Normal Caetano de Campos. Em 1909, é a vez do Rio de Janeiro contar também com o seu primeiro jardim de infância público.

A implantação dos jardins-de-infância no Brasil gerou muitos debates e posições contraditórias. Alguns setores sociais receberam essa influência com muito entusiasmo, pois acreditavam que ela trairia vantagens para o desenvolvimento infantil. Outros criticaram a criação dos jardins de infância, apontando seu aspecto discriminatório, uma vez que eles se assemelhavam às salas de asilo francesas, voltadas apenas para cuidar das crianças.

Outros, ainda, criticaram os jardins-de-infância por serem prejudiciais à unidade da estrutura familiar ao estimularem e facilitarem a saída das crianças muito cedo de seu ambiente doméstico.

A Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro de 1889, trouxe também modificações das questões sociais.

A preocupação com a saúde pública e com assistência à infância motivou investimentos na área da infância, produzindo organização em vários serviços. Por exemplo:

- Instituição de Proteção e Assistência à Infância, criado em 1899;
- Departamento da Criança, criado em 1919;
- Criação de várias escolas infantis e jardins de infância.

“Esse investimento na área da Educação Infantil resultou no crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o Brasil” (KUHLMANN Jr., 2000, p. 481).

Embora tivesse ocorrido certo investimento na área da Educação Infantil, ele não foi muito significativo. O grande investimento na época estava concentrado no ensino primário, que atendia apenas uma parte da população em idade escolar (OLIVEIRA, 2005).

O século XX chega trazendo transformações sociais significativas: a urbanização e a industrialização. A urbanização e a industrialização, nos grandes centros urbanos provocaram mudanças na estrutura familiar tradicional em relação aos cuidados com os próprios pequenos. A industrialização alterou a estrutura familiar, uma vez que separara fisicamente o local de trabalho do local de moradia. Com as mães inseridas no mercado de trabalho, quem cuidaria dos filhos?

As mães trabalhadoras encontraram a solução para esse problema buscando ajuda de algum membro da família ou pagando para as criadeiras, mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro.

Depois de muitos embates, a mulher conseguiu atenção dos patrões quanto ao cuidado dos filhos. Entretanto, “tal ajuda foi concedida como um favor prestado, um ato de caridade, e não como um direito” (OLIVEIRA, 2005, p. 94). Os empresários ofereceram tais benefícios não por os terem reconhecidos como um direito das mães trabalhadoras, mas como uma política para conter os movimentos operários.

Além disso, alguns empresários reconheceram a criação das creches e escolas maternas junto às fábricas como uma estratégia vantajosa, especialmente, por provocar o aumento de produção por parte da mãe.

Essas reivindicações operárias foram dirigidas aos donos das indústrias com o tempo, foram voltadas ao Estado, e representaram a pressão pela criação de creches, parques infantis e escolas maternas mantidas por órgãos governamentais.

Em 1923, foi publicada a primeira regulamentação do trabalho da mulher, prevendo a instalação da creche e de salas de amamentação durante a jornada das empregadas.

A rápida urbanização ocorrida nesse início do século XX, gerou um problema de falta de infraestrutura urbana em termos de saneamento básico, moradia. Assim, nesse cenário, a creche foi valorizada como um mecanismo de manutenção da mão de obra operária, que geralmente habitava ambientes insalubres e estava ameaçada pelas epidemias.

Na década de 40, ocorre uma expansão no número de instituições governamentais voltadas para o atendimento das crianças pequenas. Tais instituições apresentam um perfil baseado no higienismo, na filantropia e na puericultura, próprio da época.

As creches eram, portanto, entendidas como um mal necessário, planejadas como instituições de saúde. A rotina da instituição era organizada em função de triagem, lactário, envolvendo auxiliar de enfermagem e enfatizando a preocupação com a higiene do ambiente físico.

As ideias de Oliveira (2005, p. 100) resumem bem o trabalho desenvolvido pelas creches na primeira metade do século XX:

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas, e principalmente religiosas. Em sua maioria, essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha sim um caráter assistencial-

protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a Casa da Criança. “O discurso médico prevalecia, mas a preocupação já não era apenas combater a mortalidade infantil: era preciso, também, combater a marginalidade e a criminalidade, que envolviam as crianças populares mais carentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

As instituições que atendiam por tempo integral passam a ser mais procuradas por domésticas, operárias, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas. Começa então, a haver um problema de acesso a tais serviços (ROSEMBERG, 2004). Nesse contexto, a demanda de crianças começa a superar a oferta do serviço.

Na década de 1970, as creches eram muito valorizadas por diversos setores sociais em função das seguintes questões:

O crescimento do operariado; o começo da organização dos trabalhadores rurais para reivindicarem melhores condições de trabalho; a incorporação crescente da mulher da classe média no mercado de trabalho e a redução dos espaços urbanos próprios para brincadeiras infantis e a preocupação com a segurança (OLIVEIRA, 2005, p. 101).

A Lei de Diretrizes e Bases publicada em 1971, Lei nº 5.692, trouxe mudanças para a área, ao dispor que: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”.

Os movimentos operários e feministas aqueceram-se na década de 80 na luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais gritantes.

Nos grandes centros urbanos, a oferta de creche não respondia à demanda, o que fez com que ampla parcela da população de mães que precisavam trabalhar reivindicasse a creche como um direito.

Como resultado de tais movimentos, houve um aumento no número de creches públicas e particulares conveniadas com os governos municipal, estadual e federal.

Porém elas ainda eram insuficientes. Assim, para responder à pressão social, o governo, em vez de continuar investindo na ampliação do número de instituições, incentivou outras iniciativas de atendimento à criança pequena, como programas assistenciais de baixo custo e precariamente instalados.

Até a Constituição de 1988, a criança com menos de sete anos não tinha direito assegurado à escola. A partir da nova Constituição, a Educação Infantil, ofertada em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos), passou a ser considerada um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. “A creche é, assim, pela primeira vez na história do nosso país, reconhecida como um serviço de natureza educacional, devendo atender crianças de até três anos” Fenali (2010).

Segundo Oliveira (2005, p. 115):

(...) lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de luta por creches, possibilitaram a conquista, na constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

A Constituição trouxe avanços significativos acerca do direito à educação das crianças pequenas, entretanto, a questão foi tratada somente em relação ao acesso, deixando de lado a qualidade do atendimento prestado pelas instituições.

A história da creche no Brasil foi construída com base na criação de instituições com fins assistencialistas, voltadas apenas para o cuidar da criança.

Esse cuidar assumido por tais instituições envolvia a alimentação, a higiene básica e a proteção contra os perigos do ambiente e contra as epidemias da época. Porém, não se preocupavam com a qualidade das interações que ocorriam em seu interior, entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. Não se preocupavam também, com a qualidade dos atendimentos prestados, por exemplo, se eles estimulariam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O cuidado desenvolvido pelas creches representava uma estratégia no combate à pobreza. Dessa maneira, as instituições não recebiam investimentos significativos. Em vez disso, eram precariamente instaladas, apresentando escassez de recursos materiais. Os profissionais não recebiam formação adequada e trabalhavam com alta proporção de criança por adulto.

A busca pela qualidade nos atendimentos prestados pelas creches e instituições de Educação Infantil veio posteriormente.

Em 1996, chega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (Lei 9394/96), que representa uma conquista histórica ao estabelecer que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica. Dessa maneira, a atual LDB ampliou o conceito de

Educação Básica, que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em 2005, com a Lei Federal nº 11.114, deu-se como ponto principal a matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Portanto, aqui nesse ponto, a Educação Infantil, formada pela creche e pré-escola que partiu de um trabalho exclusivamente assistencialista, foi gradativamente se tornando uma área educacional.

Além disso, a creche é hoje uma instituição, junto com a família, de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de 0 a 3 anos:

Encravada entre a família e a escola, a creche oscila entre as funções e significados dessas duas outras instituições tão bem demarcadas no interior da sociedade. Na verdade, é com a família que a creche mais tem disputado e buscado conquistar espaço, na medida em que essa é a instituição tradicionalmente encarregada de cuidar e de educar a criança pequena. Por isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função (MERISSE, 1997, p. 25).

Hoje nas creches estão incorporados os projetos, discursos, teorias e práticas enraizadas nesse histórico e, é nesse contexto, que a intercessão de subjetividades e práticas traz comportamentos, experiências, configura formas de agir, pensar e sentir; e possibilita a identidade e a diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais.

Desde a creche, competência, sensibilidade e compromisso precisam caminhar juntos para que a construção de um trabalho pedagógico de qualidade, que envolva também os pais, possa assegurar os direitos da criança. Não é por acaso que a frequência à creche é considerada pela UNICEF um dos fatores para medir ou avaliar a situação da infância (IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil). Para este órgão internacional, a Educação Infantil é reconhecida como um espaço de promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de garantia dos direitos da criança, pois é esperado que este espaço possa assegurar a proteção aos maus-tratos, à violência dos adultos, à discriminação; a provisão à alimentação, assistência, cuidados com a saúde e a própria educação e a participação da criança na socialização, inserção na cultura e exercício da cidadania como sujeito de direitos.

### **3 A INTERAÇÃO CRECHE E FAMÍLIA EM PROL DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE**

#### **3.1 PRELIMINARES: creches e família**

O capítulo anterior enfatizou que o início das creches no Brasil ocorreu por meio de instituições assistencialistas, ou seja, voltadas para o cuidar e não para o educar.

A maioria dessas instituições era mantida por associações, e as famílias contribuía com aquilo que podiam. Posteriormente, foram criadas e mantidas com recursos públicos.

Gradativamente, as instituições foram assumindo um outro perfil como reflexo de novas necessidades sociais e de novas concepções sobre a infância.

Posteriormente, com os estudos em psicologia e em educação, a qualidade do atendimento realizado por essas instituições começa a ser questionada: se elas existiam apenas com a finalidade de cuidar, nesse contexto, passam a preocupar-se mais com questões educacionais.

Assim, hoje, as creches não são instituições voltadas exclusivamente a crianças pobres, mas sim a todas as crianças de 0 a 3 anos, independentemente de sua classe social e econômica, além disso, trabalham o educar dessas crianças e não apenas o cuidar.

Quanto à instituição familiar, não há como negar que a mesma seja o alicerce, o instituto central de qualquer sociedade.

O Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2006, p. 312) informa que “a família se constitui em um grupo de pessoas aparentadas que vivem na mesma casa; em geral, corresponde ao pai, à mãe e aos filhos.”

No entanto, a sua concepção abrange uma complexidade muito maior, reflexo do processo dinâmico no qual vive a sociedade.

Segundo pesquisas, o termo família pode sofrer mudanças conforme a sociedade e cultura, entretanto, historicamente, o conceito mais comum é o da família nuclear, formada por um casal e seus filhos, não interessando se há ou não poligamia, poliandria, licença sexual ou qualquer outro tipo de interferência ou adicional, a partir do momento que a unidade casal e seus filhos sejam mantidos.

Em 1969, por meio da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, instituída na Costa Rica, o termo família é assim designado: “A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e deve ser protegida pela sociedade e pelo Estado” (artigo 17).

Em se tratando do Brasil, é de costume destacar tradicionalmente que família é formada de pais e filhos unidos por um casamento regulado pelo Estado. Mas, a partir de 1988, por meio da Constituição Federal, em seu artigo 226, foi expandido esse conceito, admitindo “como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”, além da união estável entre homem e mulher.

A família pode ser estruturada pelo casamento como também pela união estável, ou, ainda, por um dos genitores e sua prole. Família não será mais estruturada somente por meio do casamento formal, que é o composto por marido, mulher e filhos.

Portanto, a família não é um mero fenômeno natural, mas principalmente, uma instituição social que vem se submetendo a mudanças através dos tempos, apresentando formas e finalidades diversas, ainda que num mesmo tempo e lugar, dependendo do grupo social observado.

O papel da família é de total importância para que uma sociedade possa viver em harmonia. Nesse processo de transformação, a família teve de evoluir para se adequar às mudanças sociais. É certo que a sociedade ainda não está preparada para essas transformações, mas isso não impede esse processo de evolução.

Como se pode verificar, as duas instituições, família e creche, sofreram mudanças no decorrer dos períodos históricos, cada uma a seu modo.

### **3.2 A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE CRECHE E FAMÍLIA**

Os valores da família brasileira transformaram-se intensamente no final do século XX, início do século XXI. A família, atualmente, já não vê o filho como uma miniatura de adulto, mas ainda sempre deixa a desejar em apoiá-lo e motivá-lo na escola, talvez devido à correria de um mundo capitalista, ou talvez por comodidade em pensar que é somente a escola que traz conhecimentos aos filhos.

Atualmente, sabe-se que há dois tipos de famílias, aquelas que demonstram interesse pela vida escolar de seus filhos, fornecem um lugar para estudar, guardar os

materiais, integrando-os ao processo educacional e participando ativamente das atividades da escola, sempre que possível; e aquelas que consideram sua participação como dispensável e preferem omitir-se do processo escolar.

A partir do momento em que os pais anseiam pelo sucesso do filho na escola, a escola culpa a família pela falta de apoio, e a família culpa a escola por não ensinar como se deve. Assim, resulta-se numa “bola de neve”, ou seja, uma instituição joga a culpa na outra e vice-versa e simplesmente não resolvem as causas do insucesso escolar. Ambas ficam no famoso “eu acho”, “eu não tenho certeza”.

Então, para que tal processo não ocorra, a família deve ter interação com a instituição escolar desde que o filho se inicie na creche, principalmente porque a fase deste período é a mais importante para o desenvolvimento físico e mental da criança, para a aprendizagem; é a fase principal para que, ao chegar à Educação Fundamental, ela se sinta bem preparada.

É preciso buscar o envolvimento da família no âmbito escolar, no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos filhos.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar, além de que o diálogo entre a família e a creche tende a colaborar para uma maior estabilidade no desempenho escolar, o que é possível considerar que a relação entre a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho.

Esta relação começa a existir desde os primeiros momentos da inserção da criança nos espaços de Educação Infantil, como nas creches, quando a família entrega seus filhos, e a instituição recebe alunos, onde muitos sentimentos participam simultaneamente dessas relações.

É no início da vida escolar das crianças que elas são acompanhadas por um adulto, que geralmente é o pai ou a mãe, e no percurso entre a casa e a creche, conversam sobre os professores, sobre os colegas, e sobre as atividades.

Também é nessa época, em que as crianças estão entre 0 a 3 anos de idade, que o fluxo formal e informal de informações e solicitações entre a família e escola costuma ser maior do que quando a criança já possui mais autonomia, pois, na porta da escola, os responsáveis, os professores e os funcionários se encontram, dão e recebem recados e trocam informações, ou seja, interagem com mais frequência.

Ao confiarem os filhos à professora, os pais tanto de classes baixas, médias e altas possuem muitas expectativas de que seus filhos serão estimulados no sentido de

aprenderem, de serem observados, bem cuidados, alimentados, respeitados e queridos. Os professores também esperam a colaboração dos pais e um maior envolvimento deles com as atividades dos filhos. As expectativas de pais e mães em relação ao futuro são fatores que podem cooperar ou não para que estas crianças estejam motivadas para um bom desempenho escolar.

A compreensão da infância implica que a escola, em seu conjunto, efetive um trabalho articulado e com unidade de propósitos educativos. Estes propósitos orientarão o trabalho desenvolvido pelos professores, portanto devem ser discutidos e compreendidos pelo conjunto, de profissionais da unidade escolar, além de devidamente sistematizados na proposta pedagógica.

A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo, tendo como foco a criança. Com isso a escola está exercendo uma função educativa junto aos pais, informando, aconselhando e buscando melhores soluções para que a família e a escola em colaboração mútua possam promover uma educação integral da criança, uma aprendizagem prazerosa. É que esta interação tende a enriquecer e facilitar a vida escolar da criança.

Essas comunicações entre família e a creche não deveriam ser reduzidas apenas às reuniões formais e contatos rápidos, mas ocorrer regularmente em momentos de maior intercâmbio, nos quais a família pudesse efetivamente participar do cotidiano da creche.

Uma das formas de se superar a situação inquietante em que se encontra a educação pública brasileira atualmente seria aproximar a escola não só das necessidades das famílias, quanto de sua cultura e dos processos construtivos presentes no desenvolvimento da criança.

Esta parceria consiste em família e escola caminharem juntas, sendo respeitadas as características próprias de cada uma das partes, pois é imprescindível que pais e mães estejam em sintonia com a vivência escolar e social de seus filhos, enriquecendo e facilitando o desempenho escolar das crianças.

É comum verificar que o ensino já não atende mais às expectativas do aluno, não o resgatando para o acesso ao conhecimento, e sim para um ambiente que lhe serve de simples passatempo, de encontro com os amigos, principalmente na Educação Infantil. A postura de todos os envolvidos na comunidade escolar, como professor, aluno e família deve promover a reorganização da experiência cotidiana e espontânea. Aqui está a parceria escola/família, ou seja, os pais devem transmitir ao

professor como é o dia a dia do filho em casa para que o educador trabalhe de modo prazeroso, espontâneo, de acordo com que a criança traz de casa, ampliando gradativamente os conhecimentos. E se a criança, infelizmente não teve uma vivência tranquila de experiências em seu lar, o professor deverá mostrar a ela como essa nova realidade é mais divertida e de grande valia para o seu futuro.

São as diferenças, na amplitude do termo, que possibilita aos seres se modificarem e modificarem as coisas, de alterarem a si mesmos e a realidade na qual vivem. Precisa-se deixar claro que a escola e família são contextos diferentes e que, nos mesmos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas; nisso consiste em parte a sua riqueza e potencialidade.

Como ensina Paulo Freire (1995, p. 35) sobre a questão em análise:

“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente”.

### **3.3 CRECHE E FAMÍLIA É IGUAL A APRENDIZADO**

As estimulações para novas aprendizagens são necessárias ao desenvolvimento da criança e devem ocorrer de forma natural.

Para que ocorram novas aprendizagens, as crianças precisam gostar de aprender, e isso acontece quando:

- a) encontrarem sentido no que estão aprendendo;
- b) enfrentarem desafios emocionais, intelectuais, sociais e físicos;
- c) estiverem aptas e, termos de desenvolvimento;
- d) entenderem que o conteúdo ensinado é útil (SANTOS, 2009, p. 12).

Dessa forma, pais e educadores devem conhecer meios para estimular o desejo natural de aprendizagem nas crianças. É importante lembrar que elas progridem de acordo com seu ritmo interior, independente de como se apresentem comparadas a seus colegas.

O estágio para a nova experiência de aprendizagem da criança é determinado pelo desdobramento natural de suas capacidades e aptidões. Nenhuma pressão pode ser feita para que a criança aprenda algo que ainda não está preparada a aprender (ELKIND, 1992).

Estudos não apoiam afirmativas de que ensinar leitura ou matemática às crianças de dois anos seja benéfico, pois aparecem efeitos evidentes quanto à aquisição da autoestima. Elas podem acreditar que serão apenas avaliadas pelo seu desempenho. O baixo desempenho pode ser indicativo de que o ensino estruturado às crianças é infrutífero, não oferece uma aceleração para as aprendizagens posteriores.

As crianças observam como as pessoas que estão a seu redor usam o tempo, conversam e tratam umas das outras. Descubram o que faz o rosto de seus pais iluminarem de alegria ou aborrecimentos.

As explicações dadas por pais e educadores podem ser absorvidas pela criança pré-verbal, por exemplo, quando apresentam o conceito “Não”, não brincar com objetos perigosos: fogo, tomadas. Percebem como as outras crianças se vestem. Formam ideias, algumas vezes antes de quatro, cinco anos de idade, sobre o que é adequado ou inadequado.

Não é possível, nem mesmo desejável, que os pais protejam seus filhos do mundo exterior, porém precisam assumir a responsabilidade de ajudá-los a interpretar o ambiente no qual vivem (ELKIND, 1992).

Os importantes intérpretes do mundo para a criança são os pais, e sua lição é dada por meio de exemplos, não somente de palavras. Suas ações estão constantemente servindo de exemplo a seus filhos, o que não impede que eles aproveitem oportunidades para dar lições acidentais, ou seja, ensinar tarefas específicas.

O envolvimento com experiências interessantes é um dos meios de enriquecer a vida da criança, independente da idade em que esteja. Visitas ao zoológico, um passeio ao parque, soltar bolhas de sabão são experiências ricas em aprendizagens. Passeios caros ou experiências exóticas não são necessários para que a criança se envolva em aprendizagens. A melhor experiência é o conforto de saber que a respeitamos e valorizamos pelo que é (KRAMER, 2005).

Um dos melhores meios de incentivar o desenvolvimento da criança que está na creche, sem pressioná-la, é deixar por sua conta a iniciativa. Deve-se observar em que atividade a criança tem melhor desempenho e oferecer-lhe oportunidades de praticá-la;

seja armar um quebra-cabeça ou brincar em um escorregador. Devem estar ao alcance de suas mãos brinquedos e jogos que ela possa dominar, bem como alguns objetos já dominados.

Há alguns meios para que pais e educadores estimulem a aprendizagem da criança de forma natural e conjunta:

a) Área de linguagem: fala, escrita e leitura

A criança, antes de aprender a escrever, tem que compreender e aprender a falar sobre as coisas de seu meio.

Em relação aos pais, suas maiores contribuições estão no desejo de relacionarem-se com a criança, tornando-se parceiros na comunicação. Para que ocorra a aquisição da linguagem, veja, alguns pontos importantes (ELKIND, 1992, p, 56).

O melhor meio de relacionar-se com a criança é falar com naturalidade;  
 Geralmente, corrigir a fala da criança não produz efeito, ou produz um efeito negativo;  
 A mudança sutil do fraseado pode ajudar a criança a compreender as complicações da linguagem;  
 Reforce qualquer iniciativa de leitura e de escrita da criança. Leia em voz alta para a criança que ainda não sabe ler;  
 Encoraje a criança a participar da leitura;  
 Faça perguntas específicas;  
 Ouça a criança;  
 Escreva para a criança que ainda não sabe escrever;  
 Estimule a criança a desenhar;  
 Deixe a criança apta à leitura escolher uma história para ler ao grupo;  
 Use a biblioteca;  
 Faça passeios com pré-leitor.

b) Matemática: raciocínio aritmético

A matemática fundamenta-se no mundo físico, não é apenas uma atividade de lápis e papel. Processa-se por meio de experiências cotidianas objetos reais, texturas, pesos, medidas etc.

A criança pode começar a raciocinar mediante as experiências simples que ocorrem no seu cotidiano, que envolvem:

- Comparação - A comparação pode ser feita entre quaisquer objetos reais, associada a perguntas do tipo: por que os objetos são iguais? Em que são diferentes?

Há, também, comparações com objetos diferentes, como: Qual livro é grosso? Qual é fino? Há mais suco em um copo que no outro?

- Seleção ou agrupamento - O básico para o atendimento da matemática é agrupar objetos por similaridade. A criança, quando separa blocos, pedrinhas e figurinhas, adquire a experiência com os objetos reais e compreende que as coisas podem ser agrupadas. Incentivar a fazer coleções é outro meio para compreensão da matemática.

- Ordenação ou seriação - As crianças precisam de tempo e experiência para perceber que podem existir graduações, como alto, mais alto e altíssimo. Ao lidar com objetos de diferentes tamanhos e dimensões, as crianças têm a oportunidade de ver que as relações, muitas vezes, caminham passo a passo.

- Correspondência - A criança entenderá melhor o conceito de número se as coisas corresponderem. Exemplificando: Um canudo para cada copo de leite; uma ameixa para cada docinho. Na história dos três ursinhos, uma cadeira, uma cama para cada um deles.

A criança com boas experiências para esse conceito poderá entender com mais facilidade multiplicação e divisão em anos posteriores.

- Relação parte/ todo - As crianças brincam o tempo todo com objetos inteiros, porém nem sempre pensam em suas partes separadas. Durante as refeições, o conceito parte/todo pode ser explorado. Exemplificando: Uma laranja para duas crianças; três fatias de pizza para quatro crianças. Essas situações, além de trabalharem parte/todo, darão suporte à aprendizagem posterior de frações.

Há outras situações em que a matemática pode ser ensinada de forma natural, como:

- cozinhar com a criança: utiliza diferentes tipos de medidas, quantidades, medidas, quantidades, medida de tempo etc;

- pôr a mesa – quantidade e correspondência etc;

- projetos com sucatas;

- construção com blocos – levantar uma pequena parede com alguns tijolos leves;

- quebra-cabeças;

- experiência com dinheiro – cada criança traz dez centavos para comprar um pãozinho na padaria mais próxima;

- medir seu próprio crescimento e o do colega.

c) Área de Ciências: explorações iniciais naturais

A vida cotidiana oferece oportunidades de observar, explorar, experimentar e descobrir o mundo. Para estimular o raciocínio científico, existem várias habilidades que podem ser desenvolvidas com a criança (ELKIND, 1992).

Veja os exemplos que se seguem:

- Observar: ensine a criança a observar coisas ao seu redor, a perceber a aparência, textura, gosto, cheiro e som das coisas. É fundamental para aprender sobre o mundo. Elas podem fechar os olhos e, simplesmente, ouvir os sons ao seu redor.

- Descrever experiências: encoraje a criança a falar sobre o que vê, ouve, prova, cheira e toca. Faça perguntas que provoquem descrições cheias de imaginação. Ajude-as a encontrar palavras apropriadas como azedo, pegajoso, áspero, brilhante etc.

- Achar semelhanças e diferenças: incentive a criança a observar detalhadamente e as diferenças entre os objetos, as pessoas e os animais.

- Colecionar: por meio da coleção, a criança pode explorar similaridades, diferenças e separa objetos em grupos. Use objetos da sala da criança etc.

- Fazer previsões: a criança pode acompanhar suas previsões com a observação do fato, quando surgirem perguntas do tipo: “Se misturar a tinta azul com a vermelha, que cor encontro? Se plantar uma semente de girassol, o que acontece?”

- Pensar sobre causa e efeito: a criança pode fazer previsões e observar as causas e os efeitos em situações: girar o botão de um rádio; acender luzes; discar um telefone; assustar-se com o som alto; bolhas de sabão ao vento e outros.

Algumas atividades podem constituir-se em experiências científicas iniciais, tais como brincar com animais de estimação e observar como se comportam, o que comem; brincar de homem do tempo, examinar o tempo, conferir um termômetro; cozinhar, mistura de ingredientes; tomar consciência do corpo, medir o crescimento, o peso, tirar impressão das mãos, dos pés; cuidar de um jardim ou horta, responder às curiosidades da criança.

É muito fácil e prazeroso desenvolver o gosto pela ciência na criança de 0 a 3 anos de idade; o educador tem apenas que usar toda a criatividade que lhe é peculiar.

#### d) Área de habilidades sociais

A construção da sociabilidade de uma criança começa com a habilidade de aceitar a si mesma, seu lugar dentro da sociedade e de sua própria família. À medida que aprende a conviver fora da família, ela compreende as habilidades do lar.

Os jogos são recursos importantes para a aprendizagem de habilidades sociais, pois se oferecem à criança como meios seguros de tentar diferentes papéis e maneiras

de ser. A experiência com o jogo começa muito cedo, mesmo antes de o bebê falar – jogo de “esconde-esconde”, por exemplo.

Na primeira infância, “vencer” não faz parte da maioria dos jogos. O mais importante é a sensação de participação, além do fato de permitir à criança a representação de situações ou temas com significado psicológico. Quando se aproxima dos seis anos, ela é atraída por jogos de competição ou com final incerto. Somente aos sete, oito anos, é que realmente presta atenção na ação de seus companheiros e na existência de regras comuns. Percebe que vencer depende do que se faz em relação aos outros jogadores.

Além dos jogos, pais e educadores em conjunto podem desenvolver o gosto das crianças pelos desafios quando:

a) Não criticam a falha da criança, ao contrário, oferecem sugestões. Exemplificando: Quando a criança está perdendo num jogo, pode ser feita a seguinte sugestão: “Talvez você tenha que tentar mais na próxima vez. Que tal mudar de estratégia?” As habilidades da criança não devem ser objeto de discussão.

b) Não deixam a criança ganhar propositalmente. Pesquisas mostram que esse tipo de sucesso permanente tem tornado as crianças mais sensíveis ao fracasso.

c) Não prometem recompensas. Se existirem recompensas externas, as crianças podem perder a motivação interna para agir. Oferecer prêmio desvia o foco do prazer pela conquista em si.

Há algum tempo, a família extensa (avós, irmãos e primos) funcionava como suporte de seus próprios pais, e as responsabilidades eram mais divididas, permitindo às crianças vinculações e aprendizagens muito variadas. Hoje, a família se tornou cada vez menor e mais solitária. As novas estruturas familiares sofrem de estresse de estereótipos sociais e passam por dificuldades econômicas. Por outro lado, as expectativas sobre a potencialidade educativa da família e as escolas aumentaram, e os competidores na sua tarefa também, com o impacto dos meios de comunicação, como vídeo, televisão, computador.

Essas variáveis de ordem social produzem sentimentos de perplexidade e solidão nos agentes educadores e, diante disso, podem tender a delegar total ou parcialmente a própria responsabilidade a outros contextos. Assim, pode acontecer que os professores considerem que os pais esperem tudo da escola: que seus filhos aprendam, que sejam educados, que sejam ensinados a comer. E os pais consideram que a escola não se empenha o suficiente na educação do seu filho.

Na verdade, segundo Bassedas et al (2005), a tarefa é muito complexa e não convém complicá-la, e, sim, fazê-la mais simples e gratificante, numa perspectiva de colaboração mútua: confiança e conhecimento. Nesse sentido é possível assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida, família e creche, possam compartilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmônico da criança a título de aprendizagem. Para isso, é preciso:

a) Contatos informais entre a família e a escola: permitem conhecimento progressivo dos agentes educadores, ajudam os pais a ficarem mais tranquilos e seguros quanto à estada do seu filho na creche, e a criança vê que os adultos significativos para ela têm coisas em comum;

b) Conhecer a criança: quais são seus ritmos, que relações ela estabelece e com que pessoas, o que lhe agrada e não lhe agrada, não impor-lhe rótulos, quais as mudanças que vão ocorrendo na criança;

c) Estabelecer critérios educativos comuns: os dois contextos devem estabelecer determinados acordos que favorecem a transição da criança de um contexto ao outro, a coerência do que se pede a ela ou que se proíbe, estarem de acordo quanto à significação de fatos e comportamentos. Deve-se evitar dar lições ou desprezar as estratégias que os pais adotam e considerar que a visão da escola é necessariamente mais adequada que a da família.

d) Oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças: as relações que se estabelecem na sala e aula são diferentes das que ocorrem na família e com isso as crianças aprendem novas maneiras de ser, de fazer, e de se relacionar. Quando a escola se abre aos pais, dá oportunidade de eles verem como os filhos se relacionam e se comportam de maneira diferente, podendo mudar as estratégias em casa. As entradas, as saídas, as festas, atividades de jogos em conjunto e palestras são canais e momentos privilegiados para oferecer novos modelos de relação com as crianças. Programas de atuações planejadas e trabalho conjunto com os pais e mães, professores/ psicopedagogo são benéficos a todos, no sentido preventivo, educativo, informativo, de cuidado, formação de atitudes e promoção de habilidades;

e) Ajudar a conhecer a função educativa da escola: na etapa da educação infantil convém propor que as famílias conheçam e valorizem o que se faz na escola, já que se tem muito difundida a ideia de que crianças vão à escola para brincar que não é preciso saber muito para que brinquem, troquem fraldas, joguem, para lhes dar de comer, é preciso ter paciência, boa disposição, gostar de criança. Essas qualidades

são extremamente necessárias. Educar, nessa idade, como nas outras, requer um conhecimento profissional que permita analisar e compreender a situação de cada criança e tomar as decisões mais convenientes. Por isso, as iniciativas para que os pais possam entrar na escola e que conheçam o seu funcionamento devem ser valorizadas e incentivadas.

A presença dos pais na escola, dentro de regras preestabelecidas pelo grupo, pode ser muito interessante. Os pais podem participar de inúmeras atividades como: lanche com os filhos na escola, participar de passeios de estudos do meio acompanhando as crianças, ajudar na organização de festas e eventos, falar sobre seu trabalho e/ou profissão, ensinar uma atividade que realizam como, por exemplo, um trabalho com argila, trançados com fibras, contar histórias, ensinar danças e músicas.

Os pais têm diversos canais de apresentação na escola, assegurados pela legislação vigente e pelo projeto educativo, como os conselhos e associações. A equipe de professores devem também propor níveis de participação dos pais em comum acordo entre eles: Podem entrar na sala junto quando acompanham as crianças? Podem ajudar nas saídas? Podem contribuir nas festas da escola? Podem montar oficinas com a participação dos avós e outros familiares?

A participação da família na escola pode ser benéfica porque: aproxima os dois contextos e favorece aprendizagens mútuas, experiências diferentes e enriquecedoras. A pertinência, o tipo e a magnitude da participação devem ser cuidadosamente analisados e discutidos pelos professores e enquadrados no projeto pedagógico da escola. A participação da família não pode causar confusão sobre as responsabilidades, as funções e as expectativas, implicações, o objetivo maior é a proximidade dos dois contextos principais de desenvolvimento das crianças na etapa da educação infantil.

Bassedas et al (2005) enfatizam que é importante lembrar que:

a) O longo do desenvolvimento da criança, principalmente nas etapas iniciais, o conhecimento mútuo e o estabelecimento de acordos entre a família e a escola atuam em benefício da criança pequena e provem seu bem-estar.

b) As relações entre a família e escola só podem ser construtivas se estiverem baseadas no respeito mútuo, na confiança e na aceitação das peculiaridades de cada um. Convém não ter esquemas rígidos como “deve ser uma família”.

c) O contato entre pais e professores deve ter como objetivos: conhecer a criança, estabelecer critérios comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação

com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola.

d) Cada instituição deve tomar decisões a respeito dos instrumentos de comunicação úteis, consensuais, flexíveis e respeitados: entrevistas, atuação de formação e informação aos pais, colaboração deles em atividades da escola.

e) Outros profissionais poderão enriquecer a relação entre família e escola: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros, pois em níveis diferentes podem ajudar a apresentar maneiras construtivas de trabalhar conjuntamente em prol da aprendizagem das crianças.

f) O contato entre pais e escolas pode ir além da exigência administrativa e se converter em um instrumento que facilite a tarefa educativa dos professores e pais.

g) O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e a sua família, mas o de conhecedor da criança, um consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidade para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. A família deve ter na professora alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado da aprendizagem infantil.

Com a ajuda da família, a escola consegue uma integração social da criança com base em uma relação de segurança e afetividade que vai sendo construída ao longo do processo.

Assim, considerando a mediação da família na aprendizagem de crianças, é de fundamental relevância que o professor adapte o seu trabalho de acordo com as necessidades das mesmas.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou-nos compreender que a creche e família são contextos diferentes e que, nesses âmbitos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas; nisso consiste em parte a sua riqueza e potencialidade. Também é preciso considerar que as divergências sobre as quais se falou nem sempre são da mesma ordem. Há muitas variáveis que incidem para que a perspectiva educadora de uma família e de uma escola encontre-se mais ou menos próximas: depende do grau em que os progenitores puderam procurar e selecionar o lugar que lhes pareça mais adequado às suas ideias e expectativas; depende também do grau em que as portas das escolas se abram e mostrem-se como são.

As creches devem abrir um leque de momentos em que família e escola podem se inteirar, como em projetos realizados, palestras, reuniões, brincadeiras, enfim, nas próprias resoluções da escola, a fim de que essa interação seja a fonte motivadora para que as crianças de 0 a 3 anos aprendam e, conseqüentemente, no futuro, tenham um aprendizado cada vez mais expressivo.

Em cada instituição escolar, principalmente nas creches, onde as crianças são bem pequenas, há muitos aspectos a serem trabalhados para que a Educação aconteça realmente no entorno. São vários os desafios, pois construir algo que mobilize os sujeitos não é tarefa fácil. É isso que deve alavancar todo o processo: o desejo de desacomodar o que está estabelecido, de transformar o que está posto, estabelecido em prol de uma educação de qualidade.

O contato entre pais e professores deve cumprir os objetivos de conhecer a criança, estabelecer critérios educativos comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola.

Foi uma pesquisa extremamente enriquecedora, pois se pode verificar que em conjunto, creche e família, apesar de serem dois contextos de desenvolvimento com suas próprias regras, compartilham critérios educativos que facilitam o crescimento harmônico da criança a título de aprendizagem, não só porque são as instituições mais importantes nos primeiros anos de vida das crianças, mas também porque as duas são janelas de oportunidades quando bem estruturadas.

Entretanto, as relações entre a família e a escola somente podem ser construtivas se estiver baseada no respeito mútuo, na confiança e na aceitação das

peculiaridades de cada um. Não existem duas famílias iguais e convém não ter esquemas rígidos sobre “como deve ser” uma família.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; WASKOP, G. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos São Paulo: Moderna, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AVÔ, António. **O desenvolvimento da criança**. Lisboa: Texto Editora, 2003.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e Ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

CRUZ, Maria Helena Simão. **Psicoterapia corporal**. 2000. Disponível em: <<http://www.orgonizando.psc.br/artigos/multidisc.htm>> Acesso em: 10 jul. 2013.

Dicionário AURÉLIO. 4.ed.São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo : Ática, 1995.

ELKIND, David. **Estimule seu filho a vontade de aprender**. São Paulo: Maltese, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GONÇALVES, Sílvia Maria Melo. **Dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor. Petrópolis: Vozes, 2001.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos: construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-contas. In **Revista do Processo**. Porto Alegre: Loyola, 1999.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., M. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres**: final do século XIX, início do século XX. Campinas: Autores Associados, 1997.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2002.

LOPES, M. G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

MERISSE, A. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

OLIVEIRA, V. M. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARENTE, Sônia Maria B. A. A criação da externalidade do mundo. In: **Viver mente e cérebro**. Coleção memória da psicanálise. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PORTUGAL, Gabriela. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. Conselho Nacional de Educação. In: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE, 2009.

ROSEMBERG, F. et all. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez -FCC, 2003.

ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. **Os Fazeres da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Sheila. A natureza do vínculo na vida humana. In: **Revista de Ciências Humanas**, n. 43, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch et.al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.